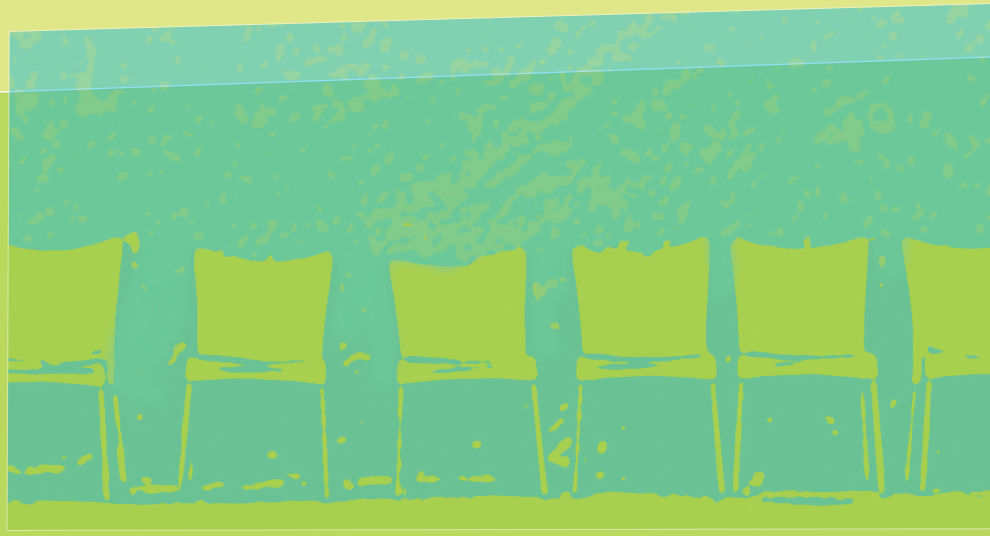
KPH WIEN/KREMS

Isabella BENISCHEK

Zur NOTWENDIGKEIT von DIFFERENZIERUNG und INDIVIDUALISIERUNG im UNTERRICHT –

mit Fokus auf die PRIMARSTUFE



ANTRITTSVORLESUNGEN AN DER KPH WIEN/KREMS: BAND 7

REIHE ANTRITTSVORLESUNGEN AN DER KPH, BAND 7

Isabella Benischek

Zur Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht – mit Fokus auf die Primarstufe

Reihe: Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems, Band 7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detallierte bibliografische Daten sind unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN: 978-3-904046-07-7

IMPRESSUM

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Herausgeber: Rektorat der KPH Wien/Krems
Redaktion: Thomas Handschuh, Thomas Krobath, Doris Lindner

Layout/Satz/Grafik: Karin Gratiana Wurm
Druck: DRUCKEREI FUCHS, 2100 Korneuburg

Wien/Krems 2022 (1. Auflage März 2022)

Vorwort

In diesem Band finden Sie eine Nachlese der Antrittsvorlesung von Frau Hochschulprofessorin Isabella Benischek am 17.11.2021 im Stephanisaal des Curhauses der Erzdiözese Wien. Dass die Veranstaltung in Präsenz stattfinden konnte, ist einem glücklichen Zeitfenster geschuldet und dieser Tage fast eine gesonderte Erwähnung wert.

Isabella Benischek wählte zum Antritt ihrer Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) einen Vortrag mit dem Titel *„Zur Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht – mit Fokus auf die Primarstufe“*. Nach einer historischen Herleitung und Begriffsklärung von „Differenzierung“ und „Individualisierung“ stellt Isabella Benischek die Bedeutung von pädagogischer Diagnostik und Inklusiver Pädagogik in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Sie rundet den Vortrag mit Zukunftsbildern von Unterricht ab.

Das Thema der Antrittsvorlesung berührt einerseits ein Feld, welches durch die wachsende Heterogenität in den Klassenzimmern sowohl in der Praxis als auch in der Bildungsforschung und -politik stark an Fahrt aufgenommen hat. Die Abkehr vom Einheitsunterricht ist pädagogische Notwendigkeit; grundsätzlich auch bildungspolitischer Konsens. Die Umsetzung bleibt Gegenstand zahlreicher Diskussionen.

Andererseits berührt das Thema direkt das der KPH zugrundeliegende Verständnis von Bildung: das Streben nach möglichst umfassender Entfaltung des Menschseins bei gleichzeitiger Orientierung an den sozialen, religiösen und moralischen Werten. Die Achtung vor der Einzigartigkeit jedes Menschen, seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten, seinen Lernpotenzialen und dem individuellen Entwicklungstempo ist die Grundlage für jegliche Begleitung von Bildungsprozessen.

Im Zentrum der Professur stehen Fragen zur Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsgestaltung. Diese sind wohl die wichtigste Grundlage für die Aufrechterhaltung der Motivation der Lernenden, die eigene Entwicklung und Bildung voranzutreiben.

Das Rektorat der KPH Wien/Krems wünscht Frau Hochschulprofessorin Benischek viel Erfolg bei der Erkundung und dem Nachspüren dieser Fragestellungen. Ihnen, sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser, wünschen wir reiche Inspiration und Erkenntnisgewinn bei der Lektüre.

Christoph Berger
Rektor der KPH Wien/Krems

Andreas Weissenbäck
Vizerektor für Lehre

Vorwort 3

Inhalt 5

Zur Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht – mit Fokus auf die Primarstufe 7

1. Einleitung 7

2. Heterogenität und Diversität als schulisches Faktum 8

3. Begriffsklärung Differenzierung und Individualisierung 10

4. Aktuelle schulische Situation und neu gestellte Entwicklungsaufgaben für die Schule 10

5. Inklusion als schulisches und gesellschaftliches Ziel sowie Entwicklungsaufgabe für Lehrpersonen 13

6. Aspekte heterogener Settings im Unterricht 15

7. Exemplarische Ergebnisse aus Interventionsstudien 23

8. Zukunftsbild von Unterricht 24

9. Literatur 26

Akademischer Werdegang von HS-Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek, BEd MA 30

Ausgewählte Publikationen von HS-Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek, BEd MA 31

Zur Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht

– mit Fokus auf die Primarstufe

1. Einleitung

Die Institution Schule hat einen gesellschaftlichen Auftrag, Lehrerinnen und Lehrer „agieren im Bildungssystem als institutionelle Akteure und gestalten eine von der Gesellschaft überantwortete Bildungs- und Erziehungsaufgabe“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 15). Ziel von Schule und insbesondere der Primarstufe ist die bestmögliche Förderung und Forderung aller Schülerinnen und Schüler, die „der Erziehung und Orientierung bedürfen, da sie sich auf dem Weg von der Unmündigkeit zur Mündigkeit befinden“ (Wiater, 2013a, S. 16-17). Die Gesellschaft und die Institution Schule stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Es braucht gebildete Bürgerinnen und Bürger für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Gesellschaft, die Schule selbst handelt im Rahmen von gesellschaftlichen Vorgaben (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 37).

Schule von heute hat viele Facetten und es gibt zahlreiche unterschiedliche Herausforderungen, wie den Umgang mit Heterogenität im Sinne von Inklusion, Digitalisierung oder Schulqualität. Der Unterricht muss sich den gegebenen Entwicklungsaufgaben anpassen, die Schülerinnen und Schüler sind in den Fokus zu stellen. Um passgenaue und adäquate Angebote setzen zu können, braucht es neue Impulse der Allgemeinen Didaktik in Aus-, Fort und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Impulse der Pädagogischen Diagnostik als professionelle Grundlage für die Modellierung von Unterricht, beispielsweise in heterogen zusammengesetzten Settings.

Im Folgenden wird zunächst Heterogenität und Diversität als Faktum beschrieben und anschließend werden die Begriffe Differenzierung und Individualisierung geklärt. Aus der Fülle an Bedingungs- und Einflussfaktoren für Schule werden Unterricht, Lehren und Lernen herausgenommen und dargelegt. Es ist auch notwendig, sich mit der aktuellen schulischen Situation zu befassen sowie mit der Rolle der Pädagogischen Hochschule, die die Verantwortung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen hat.

2. Heterogenität und Diversität als schulisches Faktum

Der Begriff Heterogenität kommt aus dem Griechischen und bedeutet „von verschiedener Herkunft und Art". Diversität leitet sich vom lateinischen „diversitas" ab und meint Vielfalt oder Vielfältigkeit (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262). „Der Terminus der Diversität […] fokussiert begrifflich deutlicher auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen und Gruppen als Chance und Potenzial für Identitätskonstruktionen und stammt als Konzept ursprünglich aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung gegen Rassismus gegenüber Minderheiten." (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262). Heterogenität und Diversität sind allgemeine gesellschaftliche Phänomene.

Dass Schulklassen, besonders in der Grundschule per se heterogen zusammengesetzt sind, ist daher nicht neu, auch, dass jeder Mensch einzigartig ist. Lernerinnen und Lerner „unterscheiden sich in ihren Interessen und Neigungen, in Alter, Leistungen und Leistungsfähigkeit, Kultur- und Werteerfahrungen, Gesundheit und vielem mehr. Wenngleich solche komplexen und in sich verwobenen Unterschiede das Lernen der Individuen positiv wie negativ beeinflussen, so sind sie keine Besonderheiten des Unterrichts, sondern Normalität menschlichen Daseins." (Coriand, 2017, S. 138)

Bereits Herbart konstatierte Anfang des 19. Jahrhunderts: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen." (Herbart, 1826, in Streber, 2015, S. 15-16) Herbart weist somit auf die bestehende Heterogenität in Schulen und Klassen hin und er sieht das mögliche Risiko, wenn diese nicht erkannt und berücksichtigt wird (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262).

Budde (2017, S. 14-15) unterschiedet zwei Kategorien von Differenzen. Einerseits werden damit überindividuelle Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Milieu beschrieben, andererseits gibt es auch fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen den Menschen. Scholz (2012, S. 9) kategorisiert in vertikale Heterogenität (unterschiedliches Leistungsvermögen) und horizontale Heterogenität (unterschiedliche Lernwege, Interessen, Neigungen, …).

Aktuell werden drei unterschiedliche Bedeutungsebenen von Heterogenität unterschieden: (1) Verschiedenheit (es existiert ein Kriterium der Differenz), (2) Veränderlichkeit (in Bewegung befindlich, prozesshaft), (3) Unbestimmtheit (unvorhersehbar, unbegreiflich) (Prengel, 2005, S. 21). Im pädagogischen Kontext und hier vor allem in Schule und Unterricht darf der Blick nicht auf der ersten Bedeutungsebene haften bleiben, die wahrgenommene Differenz darf nicht bloß als „interessante" Ausgangslage für das Handeln verstanden werden. Die Bedeutung der Veränderlichkeit sollte in den Vordergrund treten, da sie die pädagogische Beeinflussbarkeit betont. Die dritte Bedeutungsebene beschreibt die in letzter Konsequenz bestehende Unbestimmtheit, in der Praxis kommt es immer wieder zu unvorhersehbaren Wendungen bei pädagogischen Prozessen.

Nach Trautmann und Wischer (2019, S. 533) ist zu berücksichtigen, dass die Zuschreibung von Heterogenität bei Lernerinnen und Lerner-Gruppen immer auch vom gewählten Vergleichskriterium sowie von der zugrunde gelegten Norm abhängen. Sie sehen Heterogenität somit als ein subjektives Konstrukt, das von der beobachtenden Person zugeschrieben wird.

Im Kontext von Schule und hier insbesondere im Primarstufenbereich ist festzuhalten, dass sich das allgemeinbildende Schulwesen an alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße richtet. Dies ist die Grundlage der Legitimation des Schulsystems (Budde, 2017, S. 21). Wenn aber alle Kinder die Chance auf eine vergleichbare Grundbildung erhalten sollen, so bedeutet dies (schon immer):

- „Sie brauchen verschieden viel Zeit, um etwas zu begreifen.
- Sie brauchen verschieden viel Erläuterung.
- Sie brauchen verschieden lange und häufige Übungen, um etwas zu können.
- Sie brauchen verschieden viel positive Verstärkung, um des eigenen Könnens und Wissens sicher zu sein.
- Sie sind unterschiedlich gut in der Lage, eigene Erfahrungen durch Zuhören zu ersetzen.
- Sie haben gegenüber den Aufgaben der Schule eine unterschiedlich starke Leistungsmotivation …“ (Moeller-Andresen, 1974 in Schorch, 2007, S. 177-178).

„Die Unterrichtskritik, die in der Heterogenitätsdebatte immer wieder aufscheint, lässt sich bündeln in der Ablehnung einer Orientierung am fiktiven Durchschnittslerner, die den Blick auf die individuellen Besonderheiten verstelle sowie ein Lernen im Gleichschritt begünstige.“ (Coriand, 2017, S. 147)

Kritisch anzumerken ist, dass Schule und Unterricht selbst Differenzen produzieren oder verstärken können, etwa dann, wenn sich Unterricht am fiktiven Einheitskind orientiert und die Lernvoraussetzungen oder das soziale Umfeld ignoriert werden (Budde, 2017, S. 13).

Aber auch wenn die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen zugunsten einer inklusiven Schule überwunden werden sollen, so ist deren Bewusstmachung notwendig, um die Schülerinnen und Schüler adäquat in ihrer Entwicklung zu begleiten. So ist unter anderem das Wissen um Förderschwerpunkte notwendig, um den Unterricht passgenau für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Zu den Heterogenitätsdimensionen zählen nach Opp (2016, S. 149): Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Krankheit.

Tiefgreifendes Wissen in diesen Dimensionen sowie das Umsetzen-Können ist für Lehrpersonen auch in Verbindung mit dem Schulorganisationsgesetz (BGBl. Nr. 242/1962 idgF.) wesentlich, wo im Paragraf 2 die Aufgaben der Schule verankert sind. „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“

3. Begriffsklärung Differenzierung und Individualisierung

Differenzierung kann unterteilt werden in eine äußere und eine innere. Die äußere Differenzierung ist stets mit einer langfristigen Auftrennung der Lernenden (z.B. in unterschiedliche Schultypen) verbunden. „Bei innerer Differenzierung geht es eher um Ziele, Inhalte (z.B. individualisierte Aufgabenstellungen), Methoden und Medien, Sozialformen (z.B. Einzel- und Partnerarbeit), Lernvoraussetzungen (z.B. Interessensbezogene Lerngruppen), die von der Lehrkraft auf die individuellen Lernstände eines oder einzelner Schülergruppen initiiert sind." (Streber, 2015, S. 52)

Saalfrank (2012, S. 73) gliedert die innere Differenzierung in vier Dimensionen: (1) Unterrichtsorganisatorische Dimension (mit Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Sozialformen, Lernvoraussetzungen, Organisation und Zufall), (2) Didaktische Dimension (mit Lerninteresse, Lernbereitschaft, Lerntempo, Lernstilen), (3) Unterrichtsdimension (mit individualisiertem Unterricht z.B. in Form von Freiarbeit oder Wochenplanarbeit, kooperativem Unterricht z.B. in Form von Projekt- oder Gruppenarbeit, gemeinsamem Unterricht, Blended Learning), (4) Kompetenzdimension (mit Entscheidungs-, Fach-, Sozial-, Selbst- und Handlungskompetenzen).

Individualisierung kann als „‘fundierendes‘ Unterrichtsprinzip" verstanden werden, „das unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Kinder zu berücksichtigen sowie Identität und Selbstkonzept positiv zu beeinflussen sucht. Zur Verwirklichung dieses Prinzips stehen verschiedene pädagogisch-didaktische Maßnahmen zur Verfügung (Realisierungsebene). Mit Individualisierung ist also nicht eine Spezialform der Differenzierung gemeint, sondern ein didaktischer Oberbegriff, dem entsprechende Organisations- und Unterrichtsformen untergeordnet werden. Dazu gehören einerseits Maßnahmen der ‚Differenzierung‘, andererseits Formen ‚offenen Unterrichts‘." (Schorch, 2007, S. 179).

4. Aktuelle schulische Situation und neu gestellte Entwicklungsaufgaben für die Schule

Unterschiedliche Forderungen und Zielvorgaben wie Kompetenzorientierung, Inklusion, Umgang mit Heterogenität, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung und Schulqualitätsmanagement (SQM) werden an die Schule herangetragen und sollen umgesetzt werden. „Auch wenn sich viele Schulen von sich aus um die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit bemühten, kamen die meisten Veränderungen doch auf Anweisung von außen." (Gruschka, 2019, S. 11). Nach den nicht zufriedenstellenden Ergebnissen bei internationalen Schülerinnen- und Schüler-Leitungsstudien wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) wurden bildungspolitische Maßnahmen getroffen (Gruschka, 2019, S. 11), Qualitätsverbesserung und -sicherung wurden zentral. So orientieren sich die verordneten Bildungsstandards „an Kompetenzen, die festlegen, über welche fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lernenden zu bestimmten Zeitpunkten verfügen sollen" (Wilkening, 2021, S. 11).

Besonders in der Primarstufe ist die Vermittlung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, …) zentral, da diese für das weitere (Schul-)Leben und den Beruf von großer Bedeutung sind. Auch der Erwerb von Grundkenntnissen in allen Wissenschaften erweist sich für das (Berufs- und Alltags-)Leben als nützlich, denn dadurch kann sich der Mensch gedanklich an jedes Problem heranwagen (Roggendorf, 2003, S. 44). Laut Seel (1999, S. 137) hat die Schule aber auch die Aufgabe, die Heranwachsenden auf ihre spätere Rolle beispielsweise als Staatsbürgerin/Staatsbürger, Arbeitnehmerin/Arbeitnehmer, Konsumentin/Konsument usw. vorzubereiten.

Die Aufgaben und Ziele von Schule sind in Gesetzen und Verordnungen verankert. „Dabei geht es bei Weitem nicht nur um Kenntnisse […] oder Fertigkeiten und Fähigkeiten […], sondern vor allem um gesellschaftliche Normen und Werte, um Rollen und Verhaltensweisen, um kulturelle Interpretationsmuster." (Gonschorek & Schneider, 2010, S. 50)

Die Profession der Lehrerin/des Lehrers ist zentral, sollen die Lehrpersonen doch die Forderungen und Ziele umsetzen und erreichen. Es kann in diesem Zusammenhang von Entwicklungsaufgaben für Schulen gesprochen werden. Von der Gesellschaft herangetragene Impulse sollen an der Schule entsprechend gedeutet und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen umgesetzt werden. „Entwicklungsaufgaben beschreiben entwicklungsphasenspezifisch variierende gesellschaftliche Erfordernisse […], die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen, Ressourcen und Habitusformen wahrgenommen und bearbeitet werden. […] Entwicklungsaufgaben sind unhintergehbar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zur Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll." (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22)

Im Bereich des Unterrichts kann unter anderem die Allgemeine Didaktik bei der Bewältigung der gesellschaftlichen Forderungen (z.B. Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Kompetenzorientierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung) unterstützend sein. Didaktik befasst sich mit den Prozessen „des Lehrens und Lernens und ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander." (Coriand, 2017, S. 14). Didaktik kann somit als „Theorie über das Verhältnis von Lehren und Lernen" (Coriand, 2017, S. 14) definiert werden. Die Allgemeine Didaktik behandelt insbesondere jene Ausschnitte der natürlichen und virtuellen sowie der kulturellen und gesellschaftlichen Welt, mit denen Lernende (allen Alters) aus bestimmten Gründen vertraut gemacht werden sollen. Der jeweilige Aneignungsgegenstand ist auszuwählen, zu strukturieren und entsprechend zu vermitteln (Coriand, 2017, S. 47). „Zum didaktischen Allgemeingut gehören inzwischen solche didaktischen Prinzipien wie das der Anschaulichkeit, der Dialektik von Führung und Selbstständigkeit, der Sachgemäßheit bzw. Wissenschaftsorientierung, der Fasslichkeit bzw. Schülergemäßheit sowie der didaktischen Differenzierung." (Coriand, 2017, S. 134)

Hier kommt der Pädagogischen Hochschule eine bedeutende Rolle bei, denn in Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen Lehrpersonen – nach dem Expertenparadigma – soweit in ihrer Professionalisierung unterstützt werden, dass sie die Herausforderungen adäquat und zielführend meistern können. Obwohl die Eigenverantwortung der Lehrerpersonen bei der Professionalisierung eine große ist, so sind die Lehrerinnen- und Lehrer-(Aus-)Bildungsinstitutionen in der Pflicht, den Professionalisierungsprozess durch hochschulische sowie berufspraktische Lerngelegenheiten zu unterstützen (Jünger & Reintjes, 2017, S. 107).

Abbildung 1 verdeutlicht die aktuelle Situation an Schulen. Sie stellt den Zusammenhang von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Forderungen an die Schule mit den zahlreichen Entwicklungsaufgaben und der Funktion der Allgemeinen Didaktik dar, wobei der Pädagogischen Hochschule eine zentrale Aufgabe durch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen zukommt.

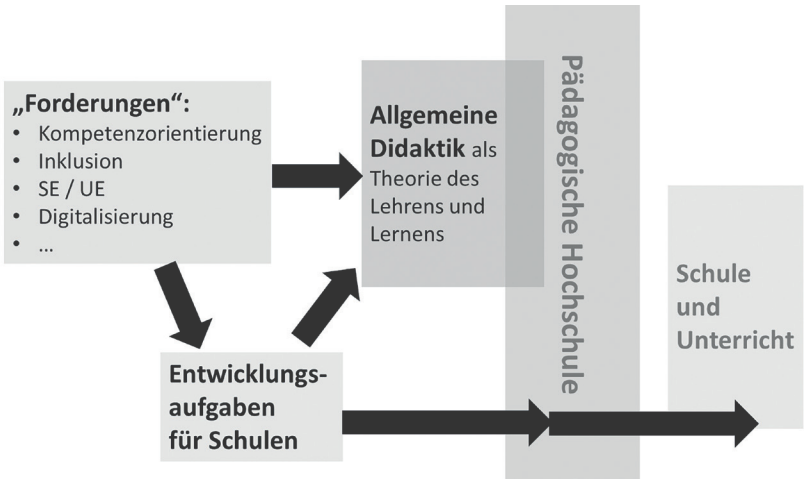


Abbildung 1: aktuelle schulische Situation (Eigendarstellung)

Zahlreiche Befunde belegen die Rolle von Unterricht und Schule für Lehren und Lernen. Das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Bildungspolitik geraten. Im Sinne des Expertinnen- und Expertenparadigmas kann die Frage gestellt werden, ob Lehrpersonen die von der Gesellschaft immer wieder (neu) gestellten Entwicklungsaufgaben erfüllen können. Zahlreiche Studien wurden durchgeführt, so beispielsweise jene von Rutter et al. (1983). Es wurde festgestellt, dass einige Schulen (in der gleichen Großstadt) nachweislich besser den akademischen und sozialen Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler fördern als andere. In der Nachfolgestudie von Mortimore et al. (1989) konnte nachgewiesen werden, dass die Einzelschule einen hohen Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler hat. Für das Lesen beispielsweise konnte belegt werden, dass „the school was roughly four times more important in accounting for differences in pupil progress than background factors“ (Mortomore et al., 1989, S. 186). Für Mathematik war diese „Hebelwirkung“ der Schule um vieles höher: „… school was ten times more important than background as determinat of progress in mathematics“ (Mortomore et al., 1989, S. 188). Zusammenfassend resümieren Mortimore et al. (1989, S. 204) die Wirkungen von Schule folgendermaßen: „It is clear that the school makes a far larger contribution to the explanation of progress than is made by pupils‘ background, sex and age.“ Mit diesen und weiteren Studien wurde die Richtung der „School Effectiveness Research“ (Teddlie & Reynolds, 2002) in der Bildungsforschung etabliert.

Im Projekt MARKUS hat eine Forschungsgruppe um Helmke und Jäger (2002) mit mehrebenenanalytischen Verfahren versucht das Faktorengeflecht aus Schülerinnen und Schüler-Merkmalen, Schulart, Schule und Klassenzugehörigkeit für die mathematische Leistung von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen. Die individuellen Merkmale der einzelnen Schülerin/des Schülers klären 51 % der Gesamtvarianz der Mathematikleistung auf (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002, S. 419). Die Schulart (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und integrierte Systeme) klärt 38,2 % der Varianz auf. Die Schule ist mit 3,4 % und die Klasse mit 7,3 % an der Varianzaufklärung der Mathematikleistung beteiligt.

Es kann als gesichert angesehen werden, dass die Klassen- bzw. Schulzugehörigkeit an der Varianzaufklärung von (Mathematik-)Leistung beteiligt ist. Die Größenordnung variiert hingegen. Schwetz (2003, S. 321) konnte für ein Mehrebenenmodell für die Ebenen Lernende und Klassenzugehörigkeit nachweisen, dass 12,28 % der Varianz auf die Klassenzugehörigkeit und 87,7 % den individuellen Merkmalen der Lernenden zugerechnet werden können.

Einen anderen empirischen Weg ist Hattie (2013) gegangen. Er hat zahlreiche empirische Befunde in Metaanalysen in sechs Themenbereiche (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und Unterrichten) zusammengefasst, um Antworten darauf geben zu können, was schulisches Lernen (und auch die Schulqualität) beeinflusst (Hattie, 2013, S. 22). Mit mittleren Effektstärken pro Themenbereich versuchte er zu zeigen, welches Faktorenbündel am relevantesten für das schulische Lernen ist. Für erfolgreiches Lernen konnte eine mittlere Effektstärke aus dem Faktorenbündel Lehrperson von d = 0,49 ermittelt werden. Die mittlere Effektstärke aus dem Bündel Curricula beträgt d = 0,45, für das Unterrichten d = 0,42 und für die Lernenden d = 0,40. Es folgt die mittlere Effektstärke für das Elternhaus mit d = 0,31 und für die Schule mit d = 0,31. Nach Fröhlich und Pieter (2009, S. 141) können Effektstärken zwischen d = 0,30 und d = 0,50 als moderat eingestuft werden. Im Reigen dieser moderaten Effektstärken liegen die mittleren Effektstärken aus dem Bündel Lehrperson sowie Unterrichten an der Spitze. Das kann als starker Hinweis auf die Bedeutung des schulischen Feldes angesehen werden.

5. *Inklusion als schulisches und gesellschaftliches Ziel sowie Entwicklungsaufgabe für Lehrpersonen*

Eine aktuelle Herausforderung für alle Lehrpersonen ist die Inklusion. „Ungleichheit abzuschaffen verlangt, Solidarität aufzubauen. Dies ermöglicht eine die Vielzahl an Kommunikationen ermöglichende nicht ausgrenzende Pädagogik.“ (Feuser, 2015, S. 133)

Inklusion, worunter man Einbeziehung, Einschluss, Dazugehörigkeit versteht, bedeutet im schulischen Bereich die Umsetzung der Idee, dass kein Kind mehr als „andersartig“ angesehen werden soll, sondern Kinder nur unterschiedliche Stärken und Schwächen haben. Alle Kinder werden gemeinsam beschult, „wobei ihre unterschiedlichen Bedürfnisse individuell wahrgenommen und berücksichtigt werden“ (Textor, 2015 in Beer, 2021, S. 13).

Die Umsetzung einer inklusiven Schule ist gesetzlich verankert. Der Beginn kann bei der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 gesehen werden, wo im Artikel 26 das Recht auf Bildung verankert wurde. Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein (AEMR, 1948). Damit ist auch das Recht auf Menschenrechtsbildung verankert, die eine wesentliche Grundlage für einen demokratischen Rechtsstaat ist. Daher wurde von den Vereinten Nationen eine eigene Erklärung zur Menschenrechtsbildung (2011) verabschiedet. Darin kommt auch zum Ausdruck, dass die Form des Lehrens und Lernens die Rechte aller zu achten hat, sie sollte somit so weit wie möglich partizipativ und inklusiv angelegt sein (Gummich & Hinz, 2017, S. 19).

Die Salamanca-Erklärung der UNESCO aus 1994 enthält explizit den Begriff Inklusion. Schulen sollen „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen,

sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- [sic] ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten." (UNESCO, 1994, S. 4)

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und 2008 in Österreich in Kraft getreten) verpflichtet in Artikel 24 zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems. Das „Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung" wird anerkannt. „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen […]." (UN-BRK 2006)

Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 ist eine langfristige Strategie des Bundes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Er enthält politische Zielsetzungen und auf acht Schwerpunkte aufgeteilte Maßnahmen, die bis 2020 hätten umgesetzt werden sollen (NAP, 2012).

Aber auch die Sustainable Development Goals (SDGs; Agenda 2030) der Vereinten Nationen bilden einen Bezugspunkt für Inklusion. Das Ziel 4 fordert die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie die Förderung des lebenslangen Lernens für alle (SDGs, 2016).

Kindergarten und Schule sind somit bedeutende pädagogische Einflussgrößen im Leben der Kinder und Jugendlichen. Ein inklusiver Unterricht, der sich beispielsweise an Projekten orientiert, wo alle Schülerinnen und Schüler in und durch Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand lernen, kann die sozio- und psychodynamischen Grundlagen für solidarisches Denken und Handeln legen. Diese werden durch die Lernenden – auch im Erwachsenenalter – in die Gesellschaft und Lebenswelt getragen, wo sie relevant werden können. Beim Lernen in der Schule braucht es entwicklungsniveaubezogene Individualisierung des gemeinsamen Gegenstandes. Dies bewirkt, dass sich alle Schülerinnen und Schüler auf dem Hintergrund der eigenen Vorerfahrungen und Motive kompetent einbringen können (Feuser, 2015, S. 142). „Der ‚Gemeinsame Gegenstand' bezeichnet das übergeordnet zu Erkennende, das auf alle Entwicklungsniveaus abbildbar ist und nicht, wie immer wieder falsch rezipiert, die konkreten Gegenstände und die Vielfalt der Materialien und thematischen Ausrichtungen, anhand derer die Erkenntnisse in gemeinsamer Kooperation gewonnen werden können […]. Damit wird ermöglicht, dass jede/r Lernende mit jedem anderen arbeiten und die Selektion der Lernenden nach Entwicklungsstufen, Leistungsstand und -vermögen und Jahrgangszugehörigkeit, um nur einige zu nennen, überwunden werden kann." (Feuser, 2015, S. 142)

6. Aspekte heterogener Settings im Unterricht

6.1. Lehren und Lernen

Lernen findet immer und bei jedem Menschen statt. Im Kontext von heterogenen Gruppen ist die Begriffsbeschreibung von Lernen von Müller (2013, S. 40) eine hilfreiche Hintergrundfolie. Er sagt: „Immer, wenn man etwas kann, das man vorher nicht konnte, immer wenn man etwas weiß, das man vorher nicht wusste, dann hat dazwischen Lernen stattgefunden." Somit gewinnen sowohl die kleinsten Schritte als auch die großen an Bedeutung.

Unter dem Fokus des Umgangs mit Heterogenität wird im Rahmen der didaktischen Dimension besonders deutlich, dass es im Unterricht eine Balance zwischen Fordern und Fördern braucht. Der Aspekt des Förderns ist dabei auf alle Lernenden anwendbar, denn er bedeutet, dass „das Materialangebot so ausgewählt wird, dass es keinen Verbleib auf einem bestimmten Niveau gibt, sondern dass das Niveau und die Anstrengungsbereitschaft sich ständig erhöhen, um die Kinder von einer elementaren Grundbildung zur Bewältigung komplexer Aufgaben zu führen" (Saalfrank, 2012, S. 79). Im Unterricht braucht es folglich Maßnahmen der (inneren) Differenzierung und Individualisierung. „Durch Binnendifferenzierung und Individualisierung im Unterricht solle den Schülern ermöglicht werden, im Rahmen einer Klasse oder Lerngruppe, eigene Lernwege zu beschreiten und mit der eigenen Lerngeschwindigkeit voranzuschreiten, sodass in einer Klasse noch stärker als bisher auf verschiedenen Niveaus oder gar zieldifferent gearbeitet wird." (Abele, 2014, S. 422-423) Ein differenzierender und individualisierender Unterricht ist auf vielfältige Weise umsetzbar, wobei je nach Schulstufe, Unterrichtsfächern, Unterrichtszielen und Klassenzusammensetzung verschiedene Methoden und Ideen angewendet werden sollen (Müller, 2012, S. 11). Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht darin, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, also ein Angebot zu machen. Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht, führen diesen durch und reflektieren ihn in professioneller Art und Weise. Lernsituationen werden bereitgestellt, sodass Lernprozesse in Gang gesetzt werden sollen.

Unterricht ist stets mit Interaktion und Kommunikation verbunden, er dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Erziehung, Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Unterricht ist geplant, absichtsvoll und zielorientiert, er wird durch verschiedene Methoden gestaltet (Gonschorek & Schnieder, 2010, S. 203).

Wiater (2007, S. 227) bezeichnet Methoden als Wege des Lehrens und Lernens. Sie sollen auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Klasse kann es keine Methode für alle geben, es braucht Methodenvielfalt. Das Angebot soll im Sinne eines Optimums sein. Um wirklich alle Lernenden in der Klasse gut fördern und fordern zu können, braucht es somit differenzierte und individualisierte Angebote.

Anzumerken ist, dass sich didaktische Differenzierung nicht nur mit dem Leistungsaspekt oder gar nur mit dem messbaren Teil von Leistung beschäftigt, sondern versucht, die individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen sowie die Lernerin/den Lerner in ihrer/seiner gesamten Persönlichkeit zu betrachten. Das vorrangige Anliegen von Differenzierung ist es, dass Schülerinnen und Schüler einen entsprechenden Raum erhalten, um ihre Fähigkeiten, Talente, Interessen und (Lebens-)Vorstellungen herauszufinden. Das pädagogische Hauptaugenmerk liegt in der Befähigung der (jungen) Menschen zur Selbstbestimmung im Kontext von gesellschaftlicher Teilhabe (Coriand, 2017, S. 148).

Im Rahmen des Unterrichts ist auch auf die Forderungen aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1987) Rücksicht zu nehmen. In diesem Ansatz wird der „Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen auf der Basis einer Theorie des Selbst neu interpretiert“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223).

Diese Theorie postuliert, „dass jeder Mensch drei grundlegende psychologische Bedürfnisse hat, die ausschlaggebend für die Motivation sind: Autonomie in Form eines Kontrollgefühls in seinem Leben, soziale Eingebundenheit durch eine Verbindung zu anderen mit einem Zugehörigkeitsgefühl und Kompetenz, d.h., sich in einem bestimmten Aufgabenbereich leistungsfähig zu fühlen“ (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, o.J., o.S.)

Daraus kann abgeleitet werden, dass die Erfüllung der Basic Needs – Autonomie, Beziehung und Kompetenz – auf das Gelingen von Lernprozessen einen wesentlichen Einfluss nimmt, denn ohne die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse wären gelingende Lernprozesse undenkbar. Diese sind die Grundbausteine, damit Schülerinnen und Schüler sich mit den verschiedensten Inhalten der unterschiedlichen Fächer auseinandersetzen können. Erst hier kommt nun das Kognitive dazu.

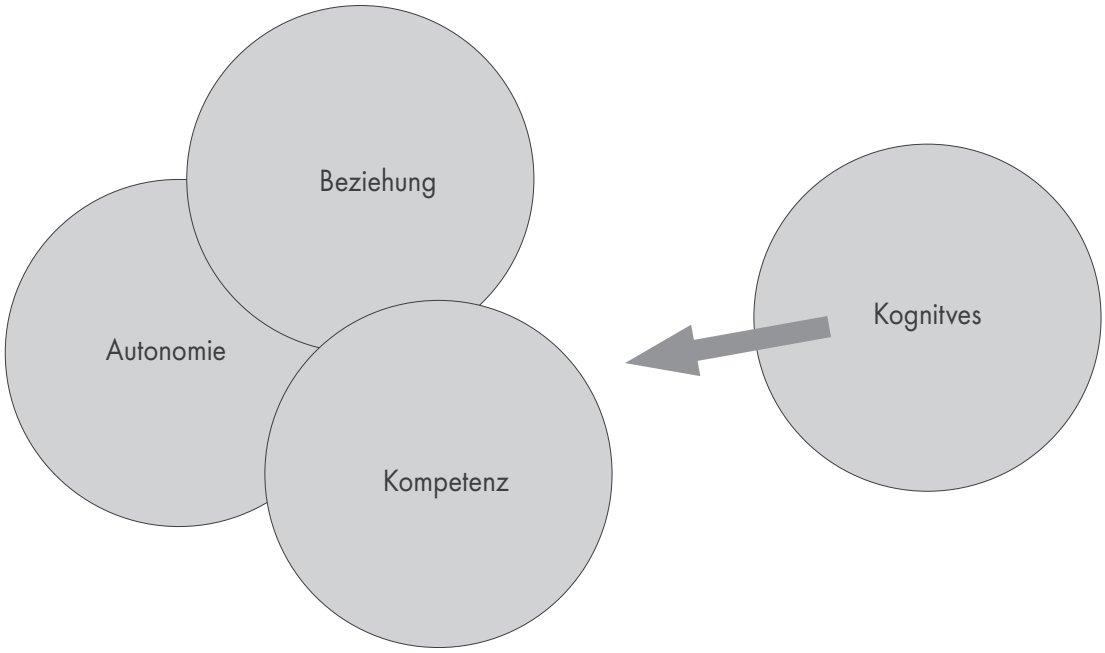


Abbildung 2: Grundbedürfnisse und Kognitives im Kontext von Schule (Eigendarstellung)

Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass sie das individuelle Optimum für die Schülerinnen und Schüler zu finden haben. Der Unterricht ist so zu gestalten – inhaltlich, organisatorisch und auf der Beziehungsebene –, dass die Voraussetzungen geschaffen werden, damit Schülerinnen und Schüler diese „Basic Psychological Needs“ (Ryan & Deci, 2017, S. 82) erfahren können. Auf der anderen Seite hat die Lehrperson auch den Auftrag, Inhalte zu unterrichten und Kompetenzen zu entwickeln. Die Lernenden müssen sich auf der kognitiven Ebene mit verschiedenen Inhalten beschäftigen, diese verstehen und letztlich anwenden können. Somit braucht es in heterogenen Klassen nicht ein bestimmtes Maximum für alle, sondern das individuelle Optimum wäre das Ziel.

6.2. Pädagogische Diagnostik

Um ein Angebot nach dem Prinzip des Optimums für einzelne Lernende oder für (zeitlich begrenzte) Subgruppen legen zu können, ist es erforderlich, genau über die Lernausgangslage Bescheid zu wissen, eine Bestandsaufnahme des Ist-Standes im Sinne von Pädagogischer Diagnostik ist wesentlich.

Evidenzbasiert wird die Ausgangslage festgesellt und auf dieser Basis werden entsprechende passgenaue Lernangebote bereitgestellt. Pädagogische Diagnostik fokussiert in diesem Kontext auf die Ebene des unmittelbaren und konkreten pädagogischen Arbeitens, das heißt zur Optimierung der pädagogischen Angebote in Abhängigkeit von den Lernständen und der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler (Rittmeyer & Schäfer, 2013). „Eine professionelle Diagnosehandlung ist eine theorie- und hypothesengeleitete gezielte Suche auf der Basis einer Anfangsbeobachtung und einer Anfangsvermutung." (Rittmeyer & Schäfer, 2013) Es braucht also Theoriewissen auf Seiten der Lehrperson, denn man sieht nur, was man weiß. Diagnosehandeln und diagnostische Sensibilität sind abhängig von Modellen und Vorstellungen, die eine Person von einem Sachverhalt hat (Rittmeyer & Schäfer, 2013).

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren." (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13)

Die Ziele von Pädagogischer Diagnostik können zusammenfassend folgendermaßen formuliert werden: (1) Sicherung von (individuellen) Lernangeboten, die sich an der Entwicklung und an den Potenzialen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers orientieren, (2) Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen, (3) Erfassung der Ausgangslagen, Entwicklungsstände und Potenziale der gesamten Lernerinnen- und Lerner-Gruppe (Ziemen, 2016, S. 42-43).

Um für die Unterrichtspraxis Gewinn durch die Diagnostik schöpfen zu können, müssen Diagnostik und Unterrichtsentwicklung miteinander verknüpft werden. Ein bloßes Feststellen von Lernständen ist zu wenig, es müssen Ziele und Entwicklungspläne abgeleitet und umgesetzt werden, wie dies auch in SQM festgelegt ist.

Für die Begleitung der Schülerinnen und Schüler interessiert die Zone der nächsten Entwicklung. Die Lernangebote sollten immer an der Schnittstelle zwischen Wissen/Nichtwissen und Können/Nichtkönnen sein. Dies garantiert, dass die Schülerinnen und Schüler weder unterfordert noch überfordert sind. Unter- oder Überforderung könnte zu Langeweile, Aggression und Störungen führen, was wiederum den Lernprozess der anderen Schülerinnen und Schüler in der Klasse beeinflusst.Im Kontext der Pädagogischen Diagnostik ist es gut zu wissen, an welcher Stelle (Rangreihe) eine Schülerin/ein Schüler steht. Ebenso ist es auch wichtig zu kennen, wie weit sie/er hinter den anderen ist. Zur Bereitstellung von passenden Förderangeboten braucht es aber vorrangig das Wissen darüber, welche Lernschritte das Kind bereits vollzogen und welche es noch nicht bewältigt hat. Die Zone seiner aktuellen Leistung ist zu bestimmen. Aus dieser Perspektive heraus sind Maßnahmen plan- und umsetzbar, die dem Kind helfen, in die Zone der nächsten Entwicklung zu gelangen (Rittmeyer & Schäfer, 2013, S. 22).

6.3. Angebots-Nutzungs-Modell

Daraus folgt, dass auch das Angebots-Nutzungs-Modell (z.B. Helmke 2012, S. 71) im Rahmen der Modellierung von Lehr- und Lernprozessen Beachtung finden sollte.

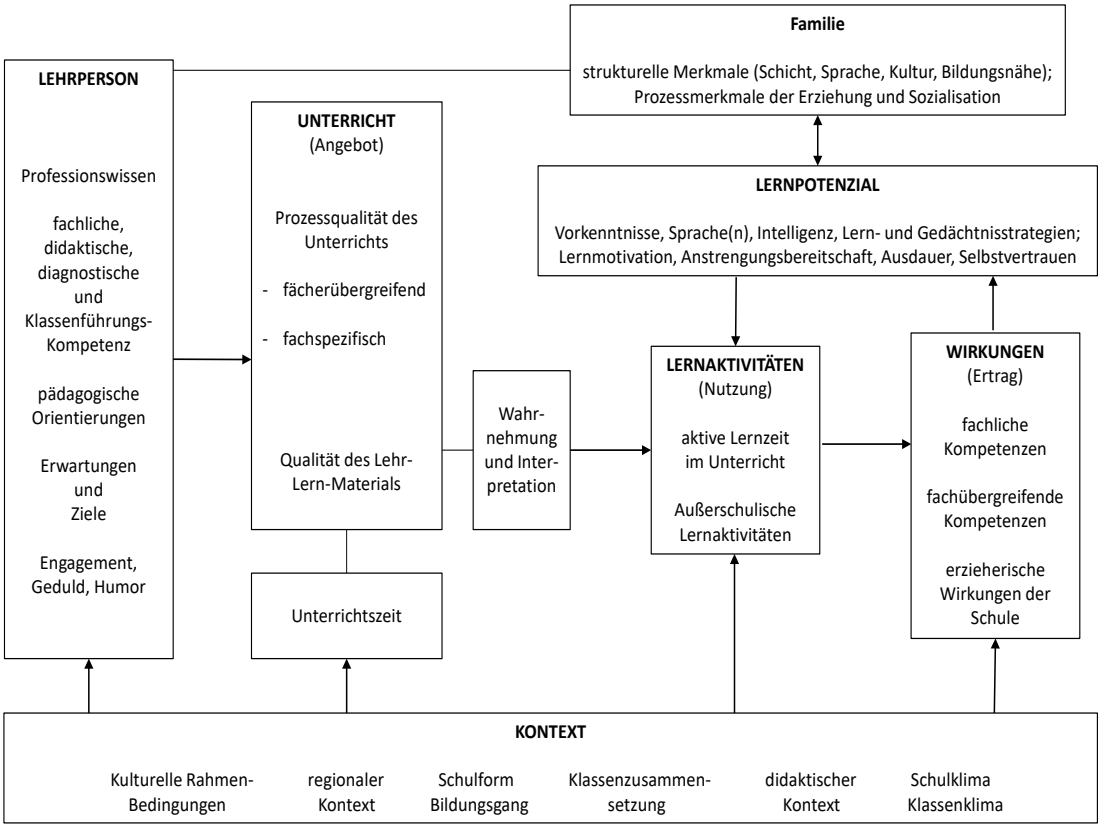


Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2012, S. 71; nachgezeichnet)

„Der Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein Angebot. Diese Sichtweise betont das konstruktivistische Element des Lehr-Lern-Prozesses: Das unterrichtliche Angebot führt nicht notwendigerweise direkt zu den Wirkungen[…], sondern seine Wirksamkeit für das Lernen hängt von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite ab: (1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen überhaupt wahrgenommen werden und wie sie interpretiert werden, sowie (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen (auf den Willen bezogenen) Prozessen sie auf Schülerseite führen. Man spricht hier auch von Mediationsprozessen. Vom Ausgang dieser Prozesse hängt es ab, ob und welche Lernaktivitäten auf Schülerseite resultieren. Mit anderen Worten: Unterricht ist lediglich ein Angebot, ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischenliegender Faktoren ab.“ (Helmke, 2012, S. 71)

Lehrpersonen stellen vielfältige (differenzierte und teilweise auch individualisierte) Lerngelegenheiten als Angebot zur Verfügung, die von den Schülerinnen und Schülern genützt werden. Je besser die Qualität des Angebots ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende davon profitieren und Lernerfolge haben. Wesentlich ist somit das professionelle Wissen und Können der Lehrerinnen und Lehrer. Ein weiterer Faktor ist die effektive Lernzeit im Unterricht, die durch die vorgegebene Zeit pro Unterrichtsfach (Semesterwochenstunden) begrenzt

ist und nach Schulfach und Schulform variiert. Wenn Lernen als ein aktiver, selbstgesteuerter und individueller Prozess verstanden wird, so können durch Unterricht fachbezogenes Wissen und Fähigkeiten, aber auch Lern- und Problemlösekompetenzen oder das Selbstvertrauen gestärkt werden. Die gemachten Erfahrungen und Lernergebnisse beeinflussen wiederum künftiges Lernen, so kann beispielsweise ein vermehrtes Interesse an einem Inhalt die Motivation steigern. Negative Erfahrungen andererseits können sich hemmend auswirken.

Zu betonen ist auf jeden Fall, dass die Verantwortung für die Bereitstellung des Angebots, unter Berücksichtigung der Zone der nächsten Entwicklung sowie als Optimum für einzelne Schülerinnen und Schüler und für Subgruppen, bei der Lehrperson liegt.

6.4. Rahmenbedingungen für Unterricht

Bei der Umsetzung von Unterricht haben Lehrpersonen auch gesetzliche Normierungen zu beachten. Dazu zählen unter anderem die unterschiedlichen Schulgesetze und Verordnungen wie Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz, Leistungsbeurteilungsverordnung, Lehrpläne usw. Ebenso ist das Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) in diesem Zusammenhang zu nennen. Bildungspolitisch sind unter anderem aktuell die Kompetenzorientierung und die Inklusion zentral.

Ausgangspunkt für Kompetenzorientierung ist die Kompetenzdefinition von Weinert (2003, S. 27): Unter Kompetenzen versteht man „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Erweitert werden kann diese Definition auch auf den affektiven und psychomotorischen Bereich.

Weiters haben die von der Lehrperson für ihren eigenen Unterricht zugrunde gelegten Theorien Einfluss auf ihren Unterricht. Es macht einen Unterschied in der Strukturierung von Unterricht, ob beispielsweise kognitivistisch oder konstruktivistisch orientierte Lerntheorien die Basis sind. Unterricht wird methodisch und didaktisch jeweils anders aufgebaut und umgesetzt werden. Ebenso nehmen Theorien zur menschlichen Entwicklung Einfluss auf Unterricht.

An zahlreichen Schulen herrscht noch immer das Maximumprinzip beziehungsweise das Lernen im Gleichschritt vor. Helmke (2013, S. 36) umschreibt dieses mit der 7G-Regel: „Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrperson im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.“ Es besteht keine Passung zwischen dem Lernangebot und den Lernvoraussetzungen. Folgen können unter anderem schlechte Noten, Frustrationen, Misserfolgserwartungen, geringe Motivation usw. sein. Ziel ist jedoch eine optimale Passung zwischen den Lernangeboten und Lernvoraussetzungen, damit der Lernfortschritt bestmöglich voranschreiten kann und wo es zu Lernerfolgen, Motivationssteigerung und Zuversicht kommt. Es sollte weder Über- noch Unterforderung geben (Helmke, 2013, S. 34).

„Aus lern-, motivations- und entwicklungspsychologischer Sicht gibt es zwischen Unterforderung und Überforderung eine optimale, lernförderliche Zone der Schwierigkeit und Kom-

plexität von Lernangeboten. Vygotski nannte diese Zone die »zone of proximal development«, also den Entwicklungsbereich, den Lernende mit passender externer Unterstützung in absehbarer Zeit erreichen können." (Helmke, 2013, S. 34)

Die Anpassung des Unterrichts an die Lernenden kann erfolgen durch: (1) Anpassung des Lernziels (Lernende erhalten je nach Lernvoraussetzungen unterschiedliche Ziele), (2) Anpassung der Lehrmethode (Orientierung der Unterrichtsangebote und der Lehr-Lernformen an den Eingangsvoraussetzungen der Lernenden), (3) Anpassung der Zeit (Gewährung der erforderlichen Zeit für die Erreichung der Lernziele) (Helmke, 2012, S. 252).

6.5. Der Matthäuseffekt – ein zumeist nicht intendierter Effekt

Ein Effekt, der bei einem „Einheitsunterricht" oftmals auftritt und zumeist nicht intendiert ist, ist der sogenannte Matthäus-Effekt. Namensgebend ist eine Stelle im Neuen Testament im Matthäus-Evangelium (25:29), die ein Gleichnis über Macht und Geld darstellt: „Denn jedem, der hat, wird auch gegeben werden, und er wird im Überfluß [sic] haben; wer aber nicht hat, dem wird auch das, was er hat, genommen werden." (Die Heilige Schrift, 1966, S. 46).

Übertragen auf Unterricht beschreibt dies die sich öffnende Leistungsschere nach einem Unterrichtsabschnitt. Helmke (2017, S. 33) verwendet diese Metapher, um auf die unterschiedlichen (Aus-)Wirkungen einer Unterrichtsmethode auf Schülerinnen und Schüler hinzuweisen. So kann sich durch Unterricht der Abstand zwischen leistungsstarken und -schwachen Lernenden bis zum Ende eines Unterrichtsabschnittes vergrößern. Die Möglichkeit des Entstehens von „Matthäuseffekten" sieht auch Stamm (2010, S. 511): „Förderprogramme haben häufig den überraschenden Effekt, dass sie Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern nicht wie beabsichtigt verkleinern, sondern eher vergrößern."

Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht oder die Durchführung eines speziellen Trainingsprogramms planen, gehen sie mit großer Wahrscheinlichkeit davon aus, dass eine Fertigkeit (z.B. Beherrschen des Einmaleins oder von Rechtschreibregeln, die Aneignung von Begriffen im Physikunterricht, etc.) verbessert oder eine Fähigkeit (z.B. schlussfolgerndes Denken im Mathematikunterricht) gefördert werden kann. Ziel könnte auch die Erhöhung einer bestimmten Kompetenz in einem Fach sein. So löblich die Intention ist, so enttäuschend können die Resultate sein, wenn die heterogene Ausgangslage in der Klasse nicht berücksichtigt und ein einziges Programm für alle in der gleichen Zeit umgesetzt wird.

Auch in von Expertinnen und Experten erstellten und propagierten Interventionsprogrammen wird oftmals nicht (genug) darauf hingewiesen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Ausmaß von der Intervention profitieren werden. Die erhobenen Daten zu Beginn und am Ende der Intervention fokussieren zumeist auf die Bildung von Mittelwerten, eine Steigerung desselben wird bereits als Erfolg verbucht und als ein Zeichen der Wirksamkeit gedeutet. Die Streuungsbreite wird dabei oftmals nicht berücksichtigt. Wenn sich diese vom Vor- zum Nachtest vergrößert, so ist dies ein Hinweis auf den Matthäuseffekt. Einzelne Gruppen oder Lernende in der Klasse profitieren mehr von der durchgeführten Intervention als andere, für einzelne Schülerinnen und Schüler kann die Intervention sogar leistungsmindernd sein.

Wenn Lehrpersonen starre Unterrichtsbilder sowie implizite Persönlichkeitstheorien im Kopf haben, sich auf ihre Alltagstheorien stützen und im Unterricht allen Lernenden ein Maximalangebot (alle machen dasselbe in der derselben Zeit) bieten, ohne Pädagogische Diagnostik einzubeziehen, so kann es zu unentdeckten Schereneffekten und zur möglichen Bevorzugung von Subgruppen oder Schülerinnen/Schülern kommen (Schwetz & Benischek, 2021, S. 341). Dies steht der Kompensationsfunktion von Schule entgegen. Durch die zahlreich empirisch belegte Benachteiligung von bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern hätte die Schule unter anderem auch die Aufgabe, Defizite auszugleichen (Kiper, 2009, S. 81).

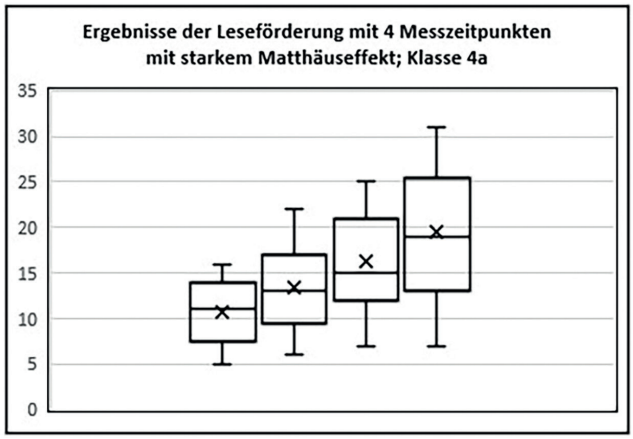


Abbildung 4: Darstellung Matthäuseffekt – Boxplot (Schwetz & Benischek, 2021, S. 339)

Es ist somit zu fordern, dass auf Basis von Pädagogischer Diagnostik (Evidenzen) passgenau Angebote für die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Differenzierung und Individualisierung gemacht werden. Dabei ist auch eine zeitliche Differenzierung zu beachten, denn einige Lernende werden mehr Zeit als andere für die Erreichung ihres persönlichen Zieles brauchen.

6.6. Zur Ableitung von Maßnahmen – „Sein-Sollen-Falle"

Im (schulischen) Alltag kommt es immer wieder zu bewertenden Schlussfolgerungen, zwar auf Basis von Daten, aber ohne vorherige Festlegung eines konkreten Ziels oder Referenzrahmens. Dies wird als Sein-Sollen-Falle oder naturalistischer Fehlschluss bezeichnet. In der Praxis gibt es in unterschiedlichen Institutionen, aber auch in Betrieben, immer wieder standalone-Evaluationen im Zweischrittverfahren. Theoretische Grundlagen und Voraus-Normierungen (wie etwa Entwicklungspläne) werden vernachlässigt, mit einer Evaluation wird bei (möglicherweise beliebig) ausgewählten Kriterien begonnen. Daten werden hierzu erhoben und interpretiert, ohne Vorliegen eines Referenzrahmens, was zu einer gewissen Beliebigkeit führen kann. Korrekter wäre ein Dreischrittverfahren, wo eine Normierung des erwünschten Zustandes vorab festgelegt wird (Schwetz & Benischek, 2020, S. 635).

Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen: (1) In einer internationalen Untersuchung wird die Lesekompetenz von Jugendlichen als suboptimal bezeichnet, da beinahe 30 % der Kohorte die entsprechenden Kompetenzen nicht aufweisen. Neue Maßnahmen zur Leseförderung werden sofort gefordert, ohne dass festgelegt wird, welcher Prozentsatz angestrebt wird. (2) Nach

einer Evaluation des Kreditschutzverbandes sind Jugendliche immer weniger in der Lage, ihre Kreditraten zu bedienen. Wirksamer Finanzunterricht in der Schule wird gefordert. (3) Nach dem Rücktritt von erfolgreichen Schiprofis wird dieser Sport als gefährdet angesehen. In der Schule sollen daher verpflichtende Schulschikurse für alle Klassen eingeführt werden (Schwetz & Benischek, 2020, S. 636). Bei diesen Beispielen wird kein Ziel, kein Referenzrahmen angeführt. Diese Tendenz der Nichtdarlegung der Ziele ließe sich auf zahlreiche weitere Beispiele ausweiten. Aus erkenntnistheoretischer Sicht wird von einem Sein auf ein Sollen geschlossen (= naturalistischer Fehlschluss), aus einer Tatsachenfeststellung lassen sich aber keine Normen für ein in der Zukunft liegendes Sollen ableiten. Ein weiterer Problembereich einer vereinfachten Evaluation ohne eine vorher festgelegte Normierung ist auch die Beliebigkeit des Befundes für den Ist-Stand (Schwetz & Benischek, 2020, S. 637).

David Hume (1711-1776) stellt in seinem Frühwerk „A Treatise of Human Nature“ (1739/1740) „als erster Philosoph explizit und unmissverständlich den Grundsatz auf, dass aus bloßen Fakten keine Normen folgen“ (Hübner, 2018, S. 40). Um einen naturalistischen Fehlschluss zu vermeiden (sowie die damit zusammenhängenden subjektiven Interpretationen und Bewertungen), ist ein dreischrittiges Evaluationsverfahren erforderlich. Es muss eine Vorab-Prämisse (= Referenzrahmen) eingeführt und festgelegt werden. Die akzeptable Dreischrittverfahren-Evaluation würde nach dem folgenden Muster ablaufen (Hübner, 2018, S. 42): (1) „Q ist gut.“, (2) „A ist Q.“, (3) „A ist gut.“

Es wäre schon die Angabe der verdeckten normativen Prämissen der Urteile wesentlich, auch wenn die Schlussfolgerungen als vernünftig angesehen werden können. So steckt beispielsweise hinter dem Handyverbot am Steuer die Prämisse, dass die Zahl der Verkehrsunfälle/der Verkehrstoten reduziert werden soll. Eine Bewusstmachung der normativen Prämissen ist für die Nachvollziehbarkeit wichtig und wesentlich (Schwetz & Benischek, 2020, S. 638). Insbesonders für die Qualitätsentwicklung an Schulen, wo es letztendlich um das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie um Bildung geht, ist die explizite Formulierung eines Referenzrahmens notwendig, denn nur so können Ziele plausibel verstanden und Entwicklungsschritte adäquat interpretiert werden, denn die Ergebnisse können in Bezug auf „erreicht/(noch) nicht erreicht“ eingeordnet werden.

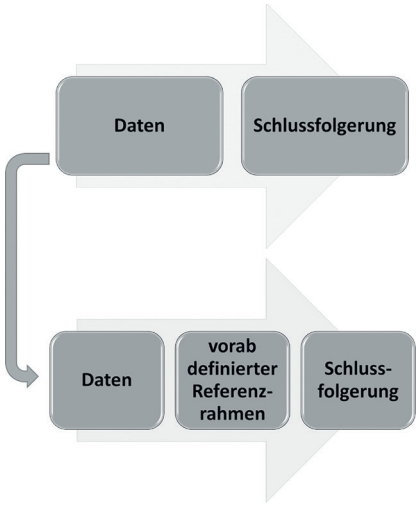


Abbildung 5: Zur Ableitung von Schlussfolgerungen (Eigendarstellung)

7. Exemplarische Ergebnisse aus Interventionsstudien

Dass Interventionen und Förderprogramme nicht für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in gleichem Maße hilfreich und lernförderlich sein können, soll Tabelle 1 veranschaulichen.

Im Rahmen eines EU-Projekts, an dem mehrere Länder beteiligt waren, wurde unter anderem ein Leseförderprogramm umgesetzt. Zur Feststellung der Ausgangslage und der Veränderung in der Lesekompetenz wurde ein standardisierter Test verwendet. Die Intervention bestand in der Durchführung des Leseprogramms, das von namhaften Expertinnen und Experten entwickelt wurde.

Die Tabelle zeigt eine zusammenfassende Auswertung auf Klassenebene (Ergebnisse von Klassen an deutschsprachigen Schulen in Sibiu/Rumänien). Von den erreichten Lesescores wurde die Differenz gebildet. Als Referenzwert wurde festgelegt, dass eine Differenz von größer als 0,3 als erfolgreich zu werten ist. Die Tabelle zeigt, dass in unterschiedlichen Klassen unterschiedlich viele Kinder von der Intervention profitiert haben.

Anzahl der Kinder in der Klasse/ Anz. von auswertbaren Daten von Kindern	… von dieser auswertbaren Anzahl haben profitiert …
28/27	40,0 %
29/25	28,0 %
36/27	29,6 %
33/30	56,7 %
30/24	55,6 %
27/16	56,2 %
Mittlere Erfolgsquote:	44,4 %

Tabelle 1: Übersichtstabelle auf Klassenebene (Schwetz, 2021, unveröffentlichtes Manuskript)

Verallgemeinernd kann gesagt werden, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler kaum profitiert haben, denn sie konnten bereits flüssig und sinnerfassend lesen. Für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler waren die zu lesenden Texte zu schwer, sie haben auch nicht profitiert. Für Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsspektrum war die Intervention erfolgreich, sie konnten ihre Kompetenzen steigern.

In einer Nachfolgeuntersuchung mit einem adaptierten Konzept in einer Volksschulklasse in Niederösterreich konnte dies bestätigt werden. Hier gab es sogar Kinder, deren Lesekompetenz sich verringert hat, wie in Abbildung 6 ersichtlich wird. Dargestellt sind die Steigungswerte, die aus den Ergebnissen aus Pre- und Posttest (nach einer längerfristigen Intervention mit dem Leseförderprogramm) errechnet wurden.

Spätestens jetzt wäre der Zeitpunkt gekommen, um differenzierte Angebote zu setzen. In diesem Fall könnten drei unterschiedliche Angebote gesetzt werden, um die Leseförderung zu steigern. Für die leseschwachen Schülerinnen und Schüler wird beispielsweise ein anderes Leseförderprogramm gewählt, die Lernenden im Mittelbereich fahren mit dem begonnenen

Programm fort und die „Leseprofis“ erhalten die Möglichkeit des „freien“ Lesens (z.B. in der Bibliothek).

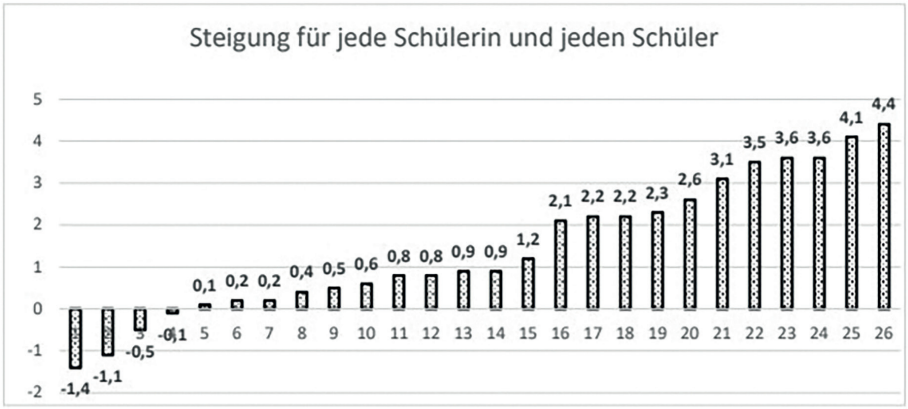


Abbildung 6: Steigungswerte nach einem Lesetraining (Simoner, 2021)

8. Zukunftsbild von Unterricht

Die bisherigen Ausführungen zusammenfassend kann gesagt werden, dass Heterogenität ein Faktum im schulischen Kontext darstellt und dass die Lehrperson Verantwortung für das Lehrangebot hat. Sie braucht – in ihrer Professionalität – Fachwissen, didaktisches Wissen und Handlungswissen, das im Sinne der Förderung und Forderung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers in das Unterrichten samt Vor- und Nachbereitung sowie Reflexion einfließt. Es braucht nach Prengel (2015, S. 157) eine „Pädagogik der Vielfalt“, wo die heterogenen Lebens- und Lernweisen der Kinder als gleichberechtigt anerkannt werden und wo Inklusion angestrebt wird. Im Sinne einer „Diversity education“ wird „Heterogenität der Kinder und Jugendlichen zum Reichtum des Bildungsangebots“ (Heimlich, 2016, S. 49). In solch einer Schule ist (innere) Differenzierung und Individualisierung Alltag. Nach Helmke (2013, S. 37) ist Individualisierung „ein aussichtsreicher, aber auch voraussetzungsreicher Ansatz, um Passung zwischen Lernangeboten und interindividuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen herzustellen und damit das Lernen zu fördern“. Somit ist ein Schritt weiter in Richtung Inklusion möglich.

„Eine inklusive Schule ist in erster Linie eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen versucht. Inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ohne Diskriminierung abzubauen und damit Chancengleichheit zu realisieren.“ (Schmidt, 2012, S. 5)

Lehrerinnen und Lehrer stellen Angebote für ihre Klasse, für ihre speziellen Schülerinnen und Schüler, bereit. Diese können aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen die Angebote nicht in gleicher Art und Weise nutzen. Der Output, welcher als Performanz gezeigt wird, wird individuell verschieden sein. Hier braucht es Pädagogische Diagnostik, um den aktuellen Lernstand bestimmen zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden für Lehrpersonen die Grundlage für die Entwicklung und Bereitstellung von differenzierten Angeboten, die jeweils zur Zone der nächsten Entwicklung passen (sollen). Der Kreislauf beginnt nun von vorne.

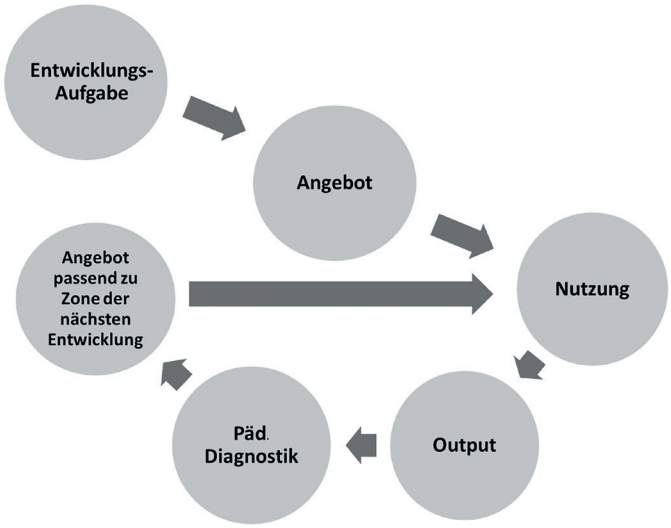


Abbildung 7: Didaktische Spirale (Eigendarstellung)

Als Fazit kann folgendes (mittelfristiges) Zukunftsbild von Unterricht dargelegt werden:

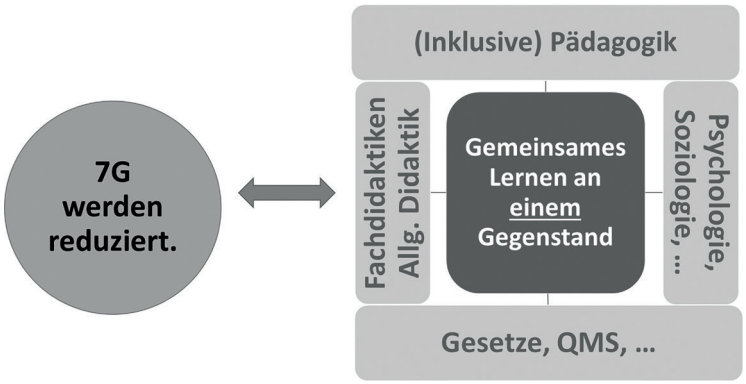


Abbildung 8: Zukunftsbild von Unterricht (Eigendarstellung)

Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam an einem Gegenstand entsprechend ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gesetzliche Grundlagen, Verordnungen und QMS geben den Rahmen vor. Inklusive Pädagogik, Fachdidaktiken und Allgemeine Didaktik, sowie Bezugswissenschaften wie Psychologie und Soziologie liefern Theorien, Modelle und Methoden. Ideografisch längsschnittlich werden die Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler festgestellt, Unterricht wird basierend auf dem aktuellen Leistungsstand geplant und umgesetzt. Den Referenzrahmen bilden die individuellen Ziele. Somit wird „7g“ zumindest auf „3g“ reduziert: Die gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler lernen bei der gleichen Lehrperson und sollen ihre Ziele gut erreichen. Zeitpunkt, Raum, Mittel und gleiche Zielsetzungen werden aufgelöst.

Um solch differenzierenden und individualisierenden Unterricht machbar umsetzen zu können, ist die zeitlich begrenzte Identifikation von Subgruppen sinnvoll, für die ein differenziertes/individualisiertes Angebot gesetzt wird. Das Voranschreiten im Lernen unterstützt eine formative Evaluation, die nach Hattie (2013) eine Effektstärke von 0,90 hat.

9. Literatur

Abele, U. (2014). *Die Schulklasse als Gruppe*. In Bovet, G. und Huwendiek, V. (Hrsg.). Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen. S. 241-239.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) (1948). Verfügbar unter https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [02.11.2021]

Beer, R. (2021). *Wir bauen eine inklusive Schule: inklusive Kompetenz, Gelingensbedingungen, Ressourcen*. In Amtmann, E., Iunesch, L. & Benischek, I. (Hrgs.). Ressourcenorientierung in der Schule. Sibiu: Honterus. S. 11-24.

Beer, R. & Benischek, I. (2021). *Vielfalt, Normalitätsvorstellungen, Heterogenitätsdimensionen und eine heterogenitätsgerechte Schule*. In E&U 3-4/2021. S. 215-222.

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte.* Seelze: Klett/Kallmeyer.

Budde, J. (2017). *Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung.* In Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 13-26.

Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss.* Stuttgart: Kohlhammer.

Deci, E. & Ryan, R. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.* In Zeitschrift für Pädagogik 39/1993. S. 223-238. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf [02.11.2021]

Die Heilige Schrift. Familienbibel. (1966). Aschaffenburg: Paul Pattloch Verlag.

Feuser, G. (2015). *Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik?* In Jahrbuch für Pädagogik 2015. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 133-146.

Fröhlich, M. und Pieter, A. (2009). *Cohens's Effektstärken als Maß der Bewertung von praktischer Relevanz – Implikationen für die Praxis.* Schweizerische Zeitschrift für „Sportmedizin und Sporttraumatologie. 57 (4). S. 139-142. Verfügbar unter https://www.sgsm.ch/fileadmin/user_upload/Zeitschrift/57-2009-4/Cohen_4-09_Froehlich.pdf [05.04.2018]

Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung.* Donauwörth: Auer.

Gruschka, A. (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.* Stuttgart: Reyklam.

Gummich, J. & Hinz, A. (2017). *Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten.* In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 16-30.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Hohengehren: Schneider.

Heimlich, U. (2016). *Vom Inklusiven Unterricht zur Inklusiven Schule – Neue Anforderungen an schulische Bildung.* In Schönig, W. & Fuchs, J. (Hrsg.). Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 47-58.

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velder: Klett/Kallmeyer.

Helmke, A. (2013). *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven.* In Pädagogik 2/13. S. 34-37.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 7. Auflage.

Helmke, A. & Jäger, R. (2002) (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2002). *Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation.* In Helmke, A. & Jäger, R. (Hrsg.). Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 413-478.

Hübner, D. (2018). *Einführung in die philosophische Ethik.* Göttingen: Vandenbeck & Ruprecht.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik.* Weinheim und Basel: Beltz.

Jünger, S. & Reintjes, C. (2017). *Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung.* In Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2017, Thementeil. Baltmannsweiler: Schneider. S. 102-121.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). *Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen.* In journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2/2021. S. 20-31.

Kiper, H. (2009). *Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben.* In Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher W. (Hrsg.). Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 80-87.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1989). *School Matters.* London: Open Books.

Müller, F. (2012). *Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe.* Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Müller, A. (2013). *Die Schule schwänzt das Leben. Und niemand sitzt nach.* Bern: hep.

Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. (NAP) (2012). Verfügbar unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165 [02.11.2021]

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter https://lexikon.stangl.eu/28413/selbstbestimmungstheorie-der-motivation [02.11.2021]

Opp, G. (2016). *Sonderpädagogische Klassifizierungen.* In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 146-150.

Pregel, A. (2005). *Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick.* In Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit. S. 19-36.

Rittmeyer, C. & Schäfer, H. (2013). *Diagnostik in Schule und Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider.

Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, M. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung.* Paderborn: Schöningh.

Roggendorf, G. (2003). *Kann Bildung schaden? Ein Plädoyer für bessere Schulen und mehr Chancengleichheit für Kinder.* Paderborn: Jungfermann.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P & Ouston, J. (1983). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder.* Weinheim und Basel: Beltz.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self Determination Theory. Basis Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness.* New York u. London: The Guilford Press.

Saalfrank, W.-T. (2012). *Differenzierung.* In Keil, E. (Hrsg.). Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Stuttgart: Klinkhardt. S. 65-97.

Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. UNESCO (1994). Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [02.11.2021}

Schmidt, F. (2012). *Vorwort.* In Deutsches Rotes Kreuz: „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“, Handreichung, Berlin.

Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schreiner, C. & Wiesner, C. (2021). *Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzbasierter Ausblick.* In Brandstetter, B., Gmainer-Pranzl, F. & Greiner, U. (Hrsg.). Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Berlin: Peter Lang. S. 261-294.

Schulorganisationsgesetz 1962. BGBl. Nr. 242/1962. idgF. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht

Schwetz, H. (2003). *Die Klasse macht den Unterschied.* Landau: Verlag für empirische Pädagogik.

Schwetz, H. (2021). *Berechnungen auf Klassenebene.* Unveröffentlichtes Manuskript.

Schwetz, H. & Benischek, I. (2021). *„Denn wer hat, dem wird gegeben…“ Zum Matthäuseffekt als Begleiterscheinung von leistungssteigerndem Unterricht in heterogenen Klassen.* In E&U 3-4/2021. S. 334-343.

Schwetz, H. & Benischek, I. (2020). *Zur Problematik von Sein und Sollen – wenn aus festgestellten Mängeln Maßnahmen abgeleitet werden.* In E&U 7-8/2020. S. 635-640.

Sustainable Development Goals (SDGs) (2016). Verfügbar unter https://unric.org/de/17ziele/ [02.11.2021]

Seel, H. (1999). *Schulentwicklung unter dem Aspekt einer humanen Schule.* In Olechowski, R. & Garnitschnig, K. (Hrsg.). Humane Schule. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 123-143.

Simoner, K. (2021). *Zur Förderung der Leseflüssigkeit durch stufenspezifisch entwickelte Texte in einer 3. Klasse Volksschule.* Masterarbeit an der PH NÖ.

Stamm, M. (2010). *Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen.* Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 32 (2010) 3. S. 511-532.

Streber, D. (2015). *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität.* Berlin: Cornelsen.

Teddlie, Ch. & Reynolds, D. (Hrsg.) (2000) . *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London und New York: Falmer Press.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). *Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge.* In Harring, M., Rohlfs, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann. S. 529-537.

UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2006). Verfügbar unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=390 [02.11.2021]

UNESCO, Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. 1994. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#idm3152704 [20.12.2018]

Wagener, B. (2018). *Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie.* In Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Budrich. S. 77-92.

Weinert, F. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz.

Wiater, W. (2007). *Unterrichten und Lernen in der Schule.* Donauwörth: Auer.

Wiater, W. (2013). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik.* Donauwörth: Auer.

Wiater, W. (2013a). *Theorie der Schule.* In Haag, L., Rahm, S., Apel, H.J. & Sacher, W. (Hrsg.). Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11-34.

Wilkening, M (2021). *Der Dialog als Schlüssel für guten Unterricht. Lernhaltungen reflektieren, Lernprozesse evaluieren und gezielter unterrichten.* Berlin: Cornelsen.

Ziemen, K. (2016). *Inklusion und diagnostisches Handeln.* In Amrhein, B. (Hrsg.). Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 39-48.

Akademischer Werdegang von HS-Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek

Isabella Benischek wurde in Niederösterreich geboren, wo sie die Volksschule und das Gymnasium besuchte. 1994 schloss sie an der Pädagogischen Akademie der Diözese St. Pölten in Krems das Lehramt für Hauptschulen mit den Fächern Mathematik und Physik/Chemie ab, von 2000 bis 2006 folgten die Lehrämter für Polytechnische Schulen, Volkschulen und Sonderschulen. Sie absolvierte das Diplomstudium Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik sowie das Doktoratsstudium Pädagogik an der Universität Wien, welches sie 2005 abschloss. An der KPH Wien/Krems absolvierte sie noch den Hochschullehrgang „Leadership in NPOs".

Ihr beruflicher Weg führte sie vom Landesschulrat Niederösterreich an die KPH Wien/Krems sowie ans Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), wo sie unter anderem die Teamleitung „Pädagogik und formative Diagnostik" innehatte. Ganz an die KPH Wien/Krems ist sie mit dem Studienjahr 2014/15 zurückgekehrt. Seit Dezember 2014 leitet sie das Institut Ausbildung Krems und ist in der Lehre sowohl im Primarstufen- als auch Sekundarstufenbereich sowie in Hochschullehrgängen tätig. Sie ist Schulbuchautorin und Mitherausgeberin zahlreicher pädagogischer Bücher.

Seit November 2019 ist Isabella Benischek Hochschulprofessorin ph1 für Allgemeine Didaktik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kompetenzorientierung, Lehren und Lernen sowie Leistungsbeurteilung.

Ausgewählte Publikationen von HS-Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek

Benischek, I. (2021). *Ein differenzierter Blick auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern.* In Amtmann, E., Iunesch, L. & Benischek, I. (Hrsg.). Ressourcenorientierung in der Schule. Sibiu: Editura Honterus. S. 71-84.

Benischek, I. & Schwetz, H. (2021). *Zum Professionswissen von Lehrpersonen als Ressource für unterrichtliches Handeln im Kontext von Schule.* In Amtmann, E., Iunesch, L. & Benischek, I. (Hrsg.). Ressourcenorientierung in der Schule. Sibiu: Editura Honterus. S. 85-100.

Schwetz, H. & Benischek, I. (2021). *„Denn wer hat, dem wird gegeben …". Zum Matthäuseffekt als Begleiterscheinung von leistungssteigerndem Unterricht in heterogenen Klassen.* In Erziehung und Unterricht 3-4/2021. Wien: öbv. S. 334-343.

Beer, R. & Benischek, I. (2021). V*ielfalt, Normalitätsvorstellungen, Heterogenitätsdimensionen und eine heterogenitätsgerechte Schule.* In Erziehung und Unterricht 3-4/2021. Wien: öbv. S. 215-222.

Benischek, I. & Schwetz, H. (2020). *Zu den formalen und informellen Quellen des Praxiswissens für die Bewältigung des schulischen Alltags. Eine explorative Pilotstudie zum Stellenwert des formellen Lernens in der Ausbildung für den Berufseinstieg.* In R&E Source. Verfügbar unter https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/40.

Schwetz, H. & Benischek, I. (2020). *Zur Problematik von Sein und Sollen – wenn aus festgestellten Mängeln Maßnahmen abgeleitet werden.* In Erziehung und Unterricht 7-8/2020. S. 635-640.

Benischek, I. (2020). *Zu Herausforderungen der Praxis in Zusammenhang mit der polytelischen Zielsetzung einer humanen Schule und der Leistungserbringung.* In Katschnig, T., Beer, R. & Benischek, I. (Hrsg.). Auf dem Weg zu einer humanen Schule. Festschrift für Richard Olechowski. Wien: Lit, S. 221-232.

Benischek, I. (2019). *The relationship between linguistic proficiency and problem solving competences in primary school mathematics.* In The Tribune. Anthropology & Communication 1-2/2019. Sibiu. S. 68-73.

Beer, G. & Benischek, I. (2019). *Individuelles Fördern im Unterricht planen – eine Pilotstudie.* In Knauder, H. & Reisinger, C.-M. (Hrsg.). Individuelle Förderung im Unterricht. Münster: Waxmann. S. 81-93.

Benischek, I. & Schwarz, E. (2019). *Pädagogisch-praktische Studien als zentraler Teil der Ausbildung zur Primarstufenlehrerin/zum Primarstufenlehrer.* In Kovács, K. & Dombi, A. (Hrsg.). Education and Training. National and International Tendencies of Education and Training/Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Nationale und Internationale Tendenzen von Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsooktatási Kiadó, S. 181-192.

Benischek, I. (2018). *Zur Attribuierung von (schulischen) Leistungen.* In Erziehung und Unterricht. 9-10/2018. Wien: öbv. S. 816-824.

Benischek, I. (2018). *Pädagogische Diagnostik im Kontext Inklusiver Bildung und Standardisierung.* In Lindner, D., Stadnik, E., Gabriel, S. & Krobath, Th. (Hrsg.). Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern. Wien: Lit. S. 209-222.

HS-Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek

Ein für alle Schülerinnen und Schüler erfolgreiches Lernen ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion geraten. Das Ziel von Schule und Unterricht ist die bestmögliche Förderung und Forderung der Lernenden, was besonders für die Primarstufe gilt, da sie sich explizit an alle Schülerinnen und Schüler in diesem Altersbereich richtet. Zahlreiche Faktoren beeinflussen die Rahmenbedingungen des Lernens im Pflichtschulbereich, wie beispielsweise die Heterogenität, die Umsetzung der inklusiven Schule, Kompetenzorientierung oder Digitalisierung. Lehrpersonen müssen didaktische Wege finden, Lernprozesse modellieren und Angebote setzen, damit Schülerinnen und Schüler Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und umsetzen können. Pädagogische Diagnostik als Ausgangspunkt für die Planung von Unterricht, eine Abkehr vom Einheitsunterricht sowie Differenzierung und Individualisierung sind dabei wesentliche Säulen.

ISBN 978-3-904046-07-7
9 783904 046077